



31(1): 7-22
jan/jun 2006

EXPERIENCIA, NARRACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Andrea Alliaud

RESUMEN – *Experiencia, narración y formación docente.* Los maestros perciben que no pueden enseñar. Los formatos habituales en materia de formación y capacitación docente se muestran impotentes. Este trabajo presenta una serie de reflexiones destinadas a re-pensar las prácticas y políticas formativas, a partir de la recuperación y producción de narraciones y relatos de experiencias pedagógicas. Textos “provocadores” que superan épocas y autores. Condiciones que se crean para producir encuentros entre aquellos que cuentan lo que han hecho y tienen la intención de transmitirlo a otros. Experiencias vividas que se legan, alentando nuevas propuestas. Acciones, reflexiones y nuevas narraciones que surgen del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de transformar el porvenir.

Palabras clave: *experiencias pedagógicas, relatos, formación docente.*

ABSTRACT – *Experience, narration and teacher education.* Teachers realize that they cannot teach. Usual formats in teacher education and qualification show it self impotent. This paper presents a series of reflections aimed at rethinking teacher education practices and policies, by recovering and producing narrations and tales of pedagogical experiences. “Provocative” texts which overcome times and authors. Conditions are created to put together those who tell what they have done and have the intention to transmit it to others. Vivid experiences that are bequeathed, end up encouraging new proposals. Actions, reflections and new narrations that arise from experience knowledge are recovered and available with the intention of transforming the time to come.

Keywords: *pedagogical experiences, tales, teacher education.*

Ella quería saber qué debería haber hecho en su situación, no que le contaran que hay cosas que no deben hacerse. Bernard Schlink. El lector.

Para empezar

En una investigación finalizada recientemente se ha concluido que los maestros asumían responsablemente el proyecto de educar, aunque se sentían impotentes o imposibilitados a la hora de enseñar¹. Los maestros no saben enseñar o, mejor, piensan que no saben o no pueden hacerlo. Se ha intentado comprender estas percepciones aludiendo a la “desproporción” existente entre la grandeza depositada en la empresa educativa por quienes enseñan (o intentan hacerlo) y la pretensión de hacerse cargo individualmente de la misma actuando con cada sujeto en el microterritorio del aula². Si bien se entendió que el “malestar” que esta desproporción genera trasciende al mundo educativo y sus habitantes, algo quedó pendiente. Retomando aquella deuda, en este trabajo se presentarán algunas reflexiones que intentan avanzar sobre las preocupaciones que fueron tomando forma a la hora de interpretar aquel “estar-mal” de los docentes³.

Los maestros no pueden enseñar. La primera reacción que surge ante el cuadro planteado es: “debemos enseñarle a los maestros a enseñar”. Elemental. La cuestión se torna algo más difícil a la hora de plantear y decidir o definir, en los distintos órdenes (político, institucional, práctico), cómo se enseña a enseñar o, lo que es similar, qué debe saber un maestro para enseñar. Este camino conduce, en cualquier dirección que se tome, a reparar en la formación de los docentes, tanto inicial como continua o permanente. Y es allí donde pueden rastrearse innumerables y diversas respuestas, aun cuando el problema no se haya considerado en su más pura y simple agudeza.

Tratando de simplificar la variedad, es posible distinguir dos posturas aparentemente antagónicas que han estado vigentes en los últimos años y se han plasmado en distintos “formatos” de formación y capacitación.

Una de ellas consiste en concebir que los maestros (y los docentes en general) no saben enseñar porque no saben. El desconocimiento alude, en este caso, a los contenidos (medidos en términos de falta o desactualización) y a las formas o metodologías necesarias para su transmisión. Bajo esta mirada, el problema se resolvería enseñando a los docentes los conocimientos, procedimientos y habilidades que, según la especialidad o nivel en el que trabajan, deben “dominar” y junto con ellos la maneras de enseñanza acordes. Para completar el menú, los procesos de formación así concebidos suelen añadir el conocimiento acerca de las características de los alumnos y por qué no, desde los planteos más aggiornados, algún dato o referencia sobre el llamado “contexto social de la escolarización”.

A diferencia de la anterior, la otra postura que se plantea aparece algo más sofisticada. Ya no se trata de focalizar en contenidos y enseñanza (sólo o principalmente), sino de centrarse en las complejidades de los nuevos escenarios y las

subjetividades de quienes intervienen en los procesos educativos escolares. Desde estos planteos habría que, principalmente, “jerarquizar” la tarea docente, ofreciendo las oportunidades para que quienes enseñan se apropien de ciertos códigos culturales y marcos conceptuales que les permitan estar mejor posicionados a la hora de tomar las decisiones más específicas (consideradas a veces superfluas) sobre lo que tienen que hacer con los alumnos. Y si bien dejan mejor posicionados a los docentes, como respuestas (políticas, institucionales o prácticas) pueden resultar dudosas a la hora de asumir el desafío planteado al comienzo: los maestros perciben que no pueden enseñar. ¿Será que mediante la apropiación de nuevos marcos conceptuales y culturales resultará suficiente? Algunos creen que no y añaden los aportes de las didácticas específicas. Mientras otros intentan definir y especificar los contenidos a enseñar. Todo en simultáneo. Sin embargo, pareciera que tampoco alcanza.

Nada de esto es desdeñable. En algún caso, alguna de estas fórmulas y las prácticas formativas que de ellas derivan pudieron/pueden resultar “útiles” y hasta parecen necesarias para lograr que los maestros puedan hacerlo. Sin embargo, la mayoría de las veces estas posturas demostraron sus limitaciones. Por más formación, capacitación, actualización o perfeccionamiento que reciban, los docentes parecen resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que “aprendieron” en los espacios de formación. Así, lo que prima en las situaciones prácticas suele ser lo que sabían, producto de lo que alguna vez aprendieron, lo que les resulta o resultó a lo largo de su carrera o simplemente lo que les “sale” como mezcla de todo ello. Vale resaltar que no es intención de estas reflexiones quitarle importancia a los contenidos ni a las formas de enseñanza, más bien todo lo contrario. Asimismo, no es posible abandonar la pretensión de contar con docentes cultos, críticos y renovados. La preocupación central radica en que los maestros enseñen; o mejor, que quienes pasen por la escuela aprendan.

Los modelos anteriores presentan, al parecer, dos características comunes. Una, dejan de lado el carácter situacional propio de la enseñanza, considerando que es en el “afuera” donde se van a encontrar las respuestas para solucionar aquello que no sale “adentro” (el aula). Dos (relacionada con la anterior), siempre son otros quienes definen lo que los maestros tienen que aprender y les enseñan lo que suponen necesitan para enseñar. Hay una tercera, pensándolo mejor, y tal vez sea la más importante: ambas posturas conciben la formación como “brindar conocimientos o información” a quienes se cree no la tienen.

Al reparar en el “estar mal” de docentes que perciben que no pueden hacerlo o que lo hacen mal y en las consecuencias derivadas de semejante situación, se ha vislumbrado una posibilidad en *el establecimiento de citas secretas*⁴ entre saberes, haceres y docentes. Sobre este aspecto se va a centrar el trabajo a continuación, no sin antes aclarar que es ésta tan sólo una posibilidad y así debe entenderse. No pretende ser la tercera vía, superadora de las formas vigentes en materia de formación y capacitación. Por el contrario, puede leerse como

una alternativa para enfrentar, con algunas herramientas más, la preocupación planteada y avanzar en procesos vinculados con la calidad y la democratización de la educación.

Avanzando en las citas...

Los maestros perciben que no pueden enseñar, o sienten que no saben cómo hacerlo. Sin embargo a algunos (pocos, muchos) de ahora, de hace poco o de hace mucho, de aquí o de allá les sale o les salió bien. Es decir, seguramente hay, hubo y habrá maestros que han conseguido enseñar. Muchas veces sin proponérselo, ni calcularlo de antemano, hay hubo y habrá maestros que han logrado que otros aprendan. Partiendo de esta simple constatación, surge la siguiente pregunta: ¿no sería posible generar (en los distintos ámbitos de formación profesional) condiciones para que se produzcan encuentros entre aquellos que les sale o les salió bien y quienes perciben que no pueden hacerlo? ¿Por qué no darle chance a “*citas ciegas*”, secretas, potenciales provocadoras de “*encuentros fugaces*”⁵ entre maestros?

A menudo cuando se piensa que un docente le enseñe a otro lo que sabe o lo que aprendió se recurre a la “*pedagogía del modelo*”⁶ desde una particular acepción. El que “sabe” le muestra al otro (o le cuenta) en quien tiene que convertirse. El que “sabe” se muestra como una obra completa, acabada y, por lo tanto, se convierte en una meta a alcanzar. Por oposición, el que “no sabe” se concibe desde su imperfección e imposibilidad para llegar a ser o a hacer lo que el modelo le muestra (o le cuenta). Se conformará entonces con la imitación o réplica devaluada y quedará sujeto al patrón (entendido como forma fija a copiar) mientras dure el proceso formativo en el que está involucrado. Pensemos en las clases modelos, en las instituciones modelos, en la maestra modelo... e incluso en la misma teoría concebida en los espacios de formación como modelizadora de las prácticas docentes⁷.

Menos frecuente es que quienes saben hacerlo le cuenten a otros cómo lo han hecho. Y de eso precisamente se trata: de propiciar citas o encuentros entre maestros que lo hacen o lo hicieron bien y aquellos que buscan respuestas o están ansiosos (angustiados, frustrados) por saber cómo se hace. No es que los “buenos” (circunstancialmente buenos) cuenten grandes aventuras y hablen de sus progresos, mostrándose como modelos acabados, “perfectos”, para que los otros, los “malos”, imaginen o proyecten una visión de sí imposible de alcanzar. Es algo mucho más sencillo, pequeño y terrenal, tal como mostrar una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez del hacer.

La apuesta se dirige, entonces, a generar espacios en los que sea posible compartir experiencias vividas a través de *narraciones y relatos*. Más específicamente consiste en propiciar citas o encuentros en los que se intercambien o pasen *experiencias pedagógicas* entre docentes. Desde esta apuesta formativa, se trata de favorecer un “*encadenamientos de experiencias*”⁸,

reparando en la influencia que lo vivido y protagonizado por maestros concretos puede tener en el presente, específicamente en aquellos otros “buscadores” de palabras, de saberes, de respuestas.

El imaginar situaciones con docentes “encadenados” entre experiencias y relatos, se aleja del pasaje de información “objetiva” sobre hechos y acciones que los que saben les transmiten a los que no. El encadenamiento planteado, a partir del relato de experiencias pedagógicas, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos; es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. Desde esta concepción, los “buscadores” no se convertirían en fieles “reproductores” de lo que otros hicieron (o les contaron que hicieron), lo cual no sería posible entre otras cosas debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a la intransferibilidad propia de toda experiencia. Por el contrario, la propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias pedagógicas: lo que ellas pueden *provocar* en otro/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación; y en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propia narración.

Para estos propósitos, no importan épocas ni generaciones. Un maestro actual le puede contar a otro u otros cómo lo hizo. Puede narrar su experiencia acerca de cómo abordó una clase, un tema o un problema puntual que se le haya presentado. Las narraciones podrán ser orales o escritas. Es probable que esos relatos sean de utilidad también para quienes los producen. Sabido es que narrar, contar acerca de lo que se hizo, puede tener en sí mismo un componente formador o reflexivo, en tanto aleja al protagonista de la situación vivida y lo pone en una situación distinta, la de contar o de dar cuenta (para otros, ante otros) de lo que hizo y cómo lo hizo. Pero también un maestro de otra época puede haber dejado testimonio de lo que ha hecho y de cómo lo ha hecho. Se recordarán los relatos de las hermanas Cossettini, acerca de la “experiencia de reforma” llevada a cabo en la Escuela Serena⁹; los de Iglesias que nos hablan sobre la libre expresión en las escuelas multigrado¹⁰; Freinet; Montessori, en otras tierras... Reggio Emilia y se podría continuar...

Primeras o segundas manos valen todas por igual. Muchas veces los que han protagonizado directamente experiencias pedagógicas las cuentan, mientras que hay quienes narran experiencias de otros. En el *Maestro Ignorante*, Jaques Rancière relata la experiencia de Jacotot, un profesor que sobre comienzos del siglo XIX asumió la “aventura intelectual” de enseñar a leer a alumnos con quienes no compartía el idioma. A diferencia de los relatos producidos en el presente, los del pasado llegan o nos llegan (a través del autor o del relator) en forma de publicaciones; es decir, son producciones “consagradas” que ya cuentan con cierta “publicidad” y en tanto tal tienen forma y formalidad definidas, asociadas con la divulgación. Sin entrar en detalles, sólo cabe aclarar (dados los fines de este trabajo) que las producciones que pudieran realizar los

docentes presentes (“a consagrarse”) requieren de procesos de producción (escrituras y sobre-escrituras), a fin de estar disponibles para ser compartidas con otros¹¹.

Poco interesa el contexto en el que se llevaron a cabo las experiencias pedagógicas. En esta apuesta, el centro de preocupación está puesto en los textos y su potencial provocador. Interesa el relato en tanto producción discursiva que abre una posibilidad en otros. La “referencia”¹² de las narraciones está constituida, de este modo, por los posibles oyentes o lectores. Es así que valen por igual (y así deben tratarse) producciones pedagógicas de distintos autores y épocas diversas. Relatos “deslocalizados”¹³, despojados de las variables “estructurales”, así como de las intenciones del autor que los produjo. De este modo, cada texto liberado es libre de entrar en relación con otros textos, con los que cada uno produzca en el proceso de interpretación que realice. Textos libres que podrán ser leídos, interpretados y re-inscriptos en diferentes situaciones y contextos siempre que logren seducir o (en términos de Benjamin) “hacer vibrar” a otros: “Lo extraordinario, lo prodigioso, están contados con la mayor precisión, sin imponerle al lector el contexto psicológico de lo ocurrido. Es libre de arreglárselas con el tema según su propio entendimiento, y con ello la narración alcanza una amplitud de vibración de que carece la información. (...)” (Benjamin, 1999, p. 117).

A partir de los planteos expuestos, parecería que el desafío consiste entonces en “detectar”, “elegir” relatos de experiencias pedagógicas producidos por quienes consideran o consideraron que tiene algo para contar acerca de sus quehaceres y relatos que, por alguna razón, alguien decidió que valía la pena recuperar. Aunque también es posible trabajar en las condiciones (o producción) para que relatos tales se realicen¹⁴. De una u otra forma, la pregunta se impone: pero entonces, ¿todo vale? La respuesta no es afirmativa y dos verbos recientemente mencionados sirven para avanzar sobre esta cuestión. Se trata de “elegir”, “detectar” o crear las condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperen vivencias y situaciones que porten una cualidad (o vibración) especial que las hagan merecedoras de ser legadas, compartidas y transmitidas a otros, con otros. Se trata de “acercar” relatos de experiencias pedagógicas lejanos, ya sea en el tiempo (producciones de otras épocas históricas) o en el espacio (producciones realizadas en distintos escenarios).

En principio, puede ayudar para estos fines reparar en los propósitos que persigue el productor de un relato. Quien elige/eligió contar algo, narrar una experiencia, siempre lo hace “para...” que eso que está contando llegue a otros, o por lo menos salga de la propia interioridad. El narrador de Benjamin intercambia sus experiencias con otros y está preocupado, de alguna manera, por legar, conservar o perpetuar lo que él mismo ha protagonizado o lo que otros le han contado. El narrador de Benjamin es alguien interesado en que su experiencia trascienda:

En nuestros libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte hace saber a sus hijos que en su viña hay un tesoro. Solo lo tienen que cavar. Cavaron, pero ni un rastro del tesoro. Sin embargo cuando llega el otoño, la viña aporta como ninguna otra en toda la región. Entonces se dan cuenta de que el padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad” (Benjamin, 1933, p. 167, el subrayado es nuestro).

En segundo lugar, quien cuenta o considera que tiene algo para contar selecciona, entre el vasto cúmulo de acontecimientos vividos, situaciones que presentan alguna particularidad que las distingue del resto. El narrador no cuenta todo. Y si bien como sostienen diversos autores, la cotidianeidad, lo común, es la materia prima que utilizan los narradores, hay algo de lo ordinario que en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente, y por lo tanto digno de ser contado, legado. Es decir, dentro de la vasta existencia, son las vivencias cotidianas dotadas de una significación especial, las que el narrador tendría interés en conservar e intercambiar con los demás. Muchas veces el sentido adjudicado deviene de una enseñanza que cierta situación vivida brindó al protagonista. Desde esta perspectiva, no tendría sentido contar acontecimientos, apostando a su continuidad, si no fuera porque el que narra o relata reconoce en ellos alguna influencia, algo que lo hizo cambiar, modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta sus actos: “El relato de un acontecimiento tan fútil (como la caída de un caballo) – concluye Montaigne – sería bastante vano de no ser por la enseñanza que me brindó (...) Ésta no es mi doctrina: es mi estudio; no es la lección de otro sino la mía” (Agamben, 2004, p. 52-53).

En tercer lugar, conviene resaltar que es el carácter aleatorio, casual, no controlado de la experiencia que se relata (distinta pero a la vez integrante de la cotidianeidad misma) lo que proporciona al texto la riqueza de lo no previsto, lo no planificado, lo inesperado. La experiencia como materia prima de la narración se distingue del experimento¹⁵, en tanto situación creada artificialmente para provocar ciertos resultados. No se trata, por lo tanto de crear situaciones que “produzcan experiencias” para producir relatos a partir de ellas. Las experiencias se tienen, surgen en el curso de una vida, sin previsión, plan, diagrama o control. Es éste, el carácter imprevisto, lo que suele sorprender al propio protagonista y lo que seguramente lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y a transformar así el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar, continuar.

Por lo general, los narradores son los que han vivido y superado situaciones “extremas”, de cercanía con la muerte – diría Benjamin. Yendo a cuestiones más terrenales, se podría pensar que alguien que haya superado un desafío o una situación problemática, habiendo sobrevivido, podría tener algo para contar. Las narraciones suelen comenzar enunciando o identificando algún problema que se haya presentado en el transcurso de la habitualidad. Ya sea porque lo que se venía haciendo no resulta, porque se plantea una situación imprevista, o bien una demanda inesperada, lo cierto es que hay algo diferente que desafía y promueve formas de acción alternativas.

El ejemplo paradigmático en materia pedagógica, lo constituye el ya mencionado profesor Jacotot. Su propuesta de enseñanza, surgida por azar, se transforma en el “método de la igualdad”, el “método de la voluntad”. Es posible aprender solo y sin maestro explicador (que no es lo mismo que sin maestro) cuando se quiere, ya sea por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación. Tal es su legado, producto de la experiencia que él mismo protagonizó. Fue esa experiencia que “sobrepasó sus expectativas”, la que provocó una nueva manera de concebir la enseñanza: “La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (ibidem, p. 25). Rancière narra lo que le pasó a este profesor “ignorante” quien estaba firmemente convencido (antes de enfrentar la paradójica situación de tener que enseñarles una lengua a alumnos con quienes no compartía el idioma) en la eficacia de la explicación. Su texto recupera los hechos de Jacotot, así como los interrogantes que le iban surgiendo en el transcurso de la experiencia, y sus pareceres. Enuncia también, a lo largo del relato, reflexiones que se desprenden de los acontecimientos vividos pero que alcanzan cierto grado de generalidad y que, por lo tanto, resultan fértiles para generar otras experiencias, otras narraciones: “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, op. cit, p. 115).

Con lo dicho hasta aquí y tratando de avanzar en el intercambio o el encadenamiento de experiencias, como relación particular que se establece con otro/s, es probable que aquello de una existencia que recibe (en el presente) cierto sentido por la enseñanza que aportó (en el pasado) y que en tanto tal constituye una experiencia de alguien, tenga sentido para otros y les brinde alguna enseñanza, a través del diálogo o del intercambio de esa experiencia que a esta altura ya es un relato. La *marca del sujeto* es lo que según Benjamin distingue la narración de la información y lo que otorga al relato un carácter potencialmente provocador o convocante que puede mover, inspirar, solucionar si logra seducir a otros:

(La narración) no hace hincapié en transmitir el puro ‘en sí’ del asunto, como pretende una información o un informe. Hunde, más bien, el tema en la vida misma del informante para luego volver a extraerlo de ella. De ahí que en la narración permanezcan las trazas del narrador, como en el barro del ceramista quedan las huellas de sus manos (Benjamin, 1986; en: Milstein, 2005, p. 26).

Relatos interesados de experiencias “incontroladas”. Relatos de experiencias que dejaron marcas o enseñanzas. Relatos marcados por quienes los producen, podrían llegar a provocar a otros. En este punto, vale la pena resaltar algo que suele desdibujarse en los espacios destinados al intercambio de experiencias entre docentes (encuentros, jornadas de reflexión, o denominaciones semejantes) y que atenta contra la producción de “encuentros” en el sentido que se está tratando. Son frecuentes, en estos ámbitos, decires “espontáneos” que ponen

de manifiesto los estados de ánimo que experimentan o experimentaron quienes cuentan algo. Las “marcas subjetivas” se ven reducidas a pareceres, padecimientos, satisfacciones, alegrías; emociones varias y variadas surgidas de la situación que se relata e intenta compartirse con otros. Aparecen así relatores emocionados, apesadumbrados que “expresan”, que se expresan, y desahogan los efectos de sus vivencias.

Sin embargo, al imaginar sujetos habladores, narradores, “encadenados” entre experiencias, aparece un potencial provocativo que se activa y, por lo tanto, una transmisión que se enriquece, si el relato no sólo contiene sensateces y sentimientos (ligados al qué le pasó al relator) sino contenido, es decir, *qué hizo y cómo lo hizo*, qué pasó. Al respecto, Jaques Rancière es muy minucioso y cuenta en detalle lo hecho por Jacotot en sus clases, así como lo que no hizo. En diversos relatos pedagógicos es posible detectar este componente considerado fundamental para generar experiencias en otros, del mismo modo que las reflexiones que los hechos suscitan. De lo contrario, cuando el cómo nos sentimos o el cómo se sintió el narrador aplasta el contenido, se obtura la posibilidad de abrir interrogantes, de brindar propuestas vinculadas con la acción y la reflexión que la narración puede suscitar. Contenido ligado al qué hizo y cómo lo hizo, reflexiones, máximas o consejos desprendidos de ellas parecen componentes esenciales del relato provocador.

En su carácter de “interesando”, *El narrador* de Benjamin está *orientado hacia lo práctico*. Específicamente, a través de las máximas y consejos que las narraciones contienen, se expresa la necesidad de continuidad o trascendencia de la experiencia en otros. “...la bendición no está en el oro, sino en la laboriosidad” es lo que enseña la fábula (ya citada) de la vid. Para Benjamin, son las indicaciones prácticas, los consejos, las moralejas las que revelan en los textos la intención de perpetuidad de lo que se narra: “...el padre les legó una experiencia”, se leía a continuación en la misma fábula. Siguiendo a Agamben (op. cit.), la experiencia en sentido tradicional es la que se traduce en máximas y principios. Los narradores aconsejan, presentan aleccionamientos y todo ello indica una cualidad presente en una “verdadera” narración que aporta de por sí, velada o abiertamente su utilidad. *El narrador* de Benjamin tiene consejos para el que escucha. En algunos relatos de experiencias pedagógicas es posible encontrar aleccionamientos; los que siguen pretenden ser sólo una muestra de ello:

(...) las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador... (Rancière, op. cit, p. 14).

El secreto está precisamente en no enseñar reglas gramaticales. (...) El aprendizaje de la lengua es un proceso de asimilación y de creación lenta por lo que es imposible anticipar el conocimiento de la gramática al conocimiento de la lengua (Cossetini, op.cit, p. 40 - 41).

...el maestro también tiene que opinar, analizar, criticar, aprobar, desaprobar; dando con serenidad sus razones sensatas, claras, fundamentadas; no sería justo que se mantuviese neutral y menos aún indiferente, como si estuviera voluntariamente marginado de su propia comunidad (Iglesias, op. cit, p. 235).

Lo que brindó una enseñanza para el que narra, lo que le resultó, lo que tiene desde el presente algún sentido que promueve el relato y, por lo tanto, la continuidad de la historia en curso, proporcionará a otro/s, antes respuestas que le digan qué hacer, *una propuesta* que orientará su propia decisión y facilitará el curso de su propia acción. Las indicaciones, los consejos apuntan a la continuidad de la experiencia aunque no pautan ni fijan, orientan: “El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso” (Benjamin, 1999, p. 114).

Los relatos de experiencias se alejan así de los programas de acción y las recetas. Los relatos de experiencias no pretenden clones ni réplicas, lo cual sería imposible (y aquí se revela el sentido de lo intransferible de toda experiencia). Muchos objetan sobre la posibilidad de “transferir” experiencias. La experiencia es de alguien, está ligada a una situación vivida por el alguien en cuestión y es eso, no puede ser más. Pretender “pasar” experiencias, trasladarlas, traspasarlas, sería inútil y hasta imposible desde esta posición. Y es cierto. Sin embargo, el aludir a “narración y experiencia” conduce – desde la perspectiva que se está planteando- a relatar experiencias pedagógicas, narrarlas, de manera tal de propiciar “citas ciegas” “encuentros fugaces” entre maestros, generadores de acciones, creaciones y nuevas narraciones. Seguramente, los relatos ligados a sujetos y situaciones tienen chance en este sentido.

Importan, así, las narraciones de lo que salió bien, lo que contribuyó a solucionar un problema determinado, lo que surgió por azar pero modificó algo, lo que “sorprendió” e impactó al protagonista. Sin embargo, la “efectividad”, en estos casos, está más ligada a la pasión que a la acción en sí misma: “El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía” (Larrosa, 2004, p. 4).

Importa, sí, lo que pasó en determinadas circunstancias y lo que le pasó a un sujeto concreto. Por eso, antes que “buenas prácticas” o “experiencias exitosas” interesan *experiencias convocantes*, capaces de brindar propuestas desde el lugar de la atracción, de la seducción y no diciendo lo que habría que hacer sin más. Relatos que abren interrogantes. Relatos que mueven e inquietan y promueven inquietudes por saber cómo siguen:

“¿Por qué ha sido?”, “Pues, cuéntelas. “¿Qué le ocurrió?”, “¿Qué bien la describe!”, “...siga usted”, “¿Y qué pasó con su amor?”. Son todas ellas preguntas o inquietudes que manifiestan quienes oyen una narración. Oyentes inquietos, sorprendidos por las descripciones y queriendo saber más sobre el curso de la historia¹⁶.

Por lo anterior, *relatos provocadores* no serían cronogramas de acontecimientos ni listados de acciones. No serían puramente sensaciones como tampoco meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas propuestas en las que tampoco se trata de dar explicaciones. Como se ha visto, las narraciones se caracterizan precisamente por su libertad respecto de las intenciones, de lo que quieren o quisieron decir quienes cuentan o contaron algo. Y esta cualidad las convierte en un material o en una materia que se presta, para el pasaje, para inspirar o promover otras producciones. Las narraciones más que imponer, suscitan cursos de acción, interrogantes y respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones en tanto convocan, interpelan o provocan. En tanto no explican, sino más bien relatan y cuentan, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones: “Se asemeja a las semillas de grano que, encerradas en las milenarias cámaras impermeables al aire de las pirámides, conservaron su capacidad germinativa hasta nuestros días” (Benjamin, 1999, p. 118).

Llegando al final.....

Ya visualizando el final, se precisarán *algunos criterios* que podrán ser de utilidad a la hora de elegir, detectar o crear las condiciones para producir relatos de experiencias pedagógicas. Resulta conveniente reparar en aquello que se presta y hasta necesita de la intervención cuando se piensa en estas propuestas desde el ámbito de la formación. Seguidamente, y por oposición, se resaltará lo que desde estas posturas atenta contra la producción de encuentros (entre docentes) generadores de diversas creaciones.

Recuperando las reflexiones expuestas, es posible sostener que interesan para estos fines:

- Relatos significados, marcados, que *pretenden transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse, continuarse en otros.
- Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* (al protagonista) a lo largo de la misma. Lo que al sujeto que vivió la experiencia le ocurrió y no simplemente lo que ocurrió.
- Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, creencias y se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado.
- Relatos que brinden *consejos*, moralejas, indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas¹⁷.

Cada uno de estos componentes no vale sino en su integración en relatos que los contemplen. No sólo acciones, no sólo sensaciones. Pero tampoco ni puras reflexiones o teorizaciones, sin ser las que surjan de vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido particular para el narrador, relator o productor de una historia que pretende continuarse en otros.

De ningún modo es posible, desde estas perspectivas, intentar controlar *las formas de apropiación* de los relatos ni los efectos que causen. No es posible ni deseable hacer de los relatos cosas útiles, aplicables, replicables. No es posible ni deseable intervenir, guiar, pautar el proceso de encuentro, de seducción, de provocación, como tampoco lo era crear las condiciones para fabricar o producir una experiencia. Las narraciones no se explican ni se aplican. Y así como las experiencias se producen o no, la provocación o la seducción, también.

De lo contrario, si se intenta maquillar o disfrazar los relatos traduciéndolos y apostando a su mayor utilidad, no se hará más que ocultarlos y despojarlos de lo que potencialmente pueden brindar (“encuentros fugaces”, “citas ciegas”). Es lo que se anticipaba hace un momento al advertir sobre el peligro que representa convertir un relato en un listado de acciones o prescripciones. ¿Qué de esto puede servirnos?, ¿cómo utilizar este relato? es lo que no hay que preguntar. Antes que eso interroguemos a un relato y veamos y juzguemos si (a nuestro criterio) puede seducir, convocar o provocar. Lleguemos hasta ahí...

Tal como suele aparecer en las narraciones de experiencias pedagógicas, se punteará lo que no hay que hacer cuando se apuesta al trabajo con relatos: a) provocar experiencias que den materia prima para el relato; b) transformar las narraciones en listados de acciones o prescripciones; c) explicarlas, tratando de develar la intención del autor; d) contextualizarlas, justificando el contenido en la corriente pedagógica de turno y/o en las características del momento socio-político; e) controlar el sentido adjudicado. El sentido de un relato no se puede trabajar ni explicar. Por el contrario, manipulaciones tales suelen jugarle en contra. No se puede (y por lo tanto no vale la pena intentarlo) controlar lo que se ofrece ni “encuadrarlo”.

Llegados a este punto del trabajo, podrá conjeturarse que no hace falta haber vivido mucho para ser un narrador de experiencias, para tener algo que decir o contar a otros. Tampoco ser un maestro o profesor “exitoso”. Al asociar experiencia con sentido, con provocación, todos podrían tener algo para contar o muchos podrían convertirse en potenciales narradores, seductores. Es importante para ello evitar las categorizaciones y clasificaciones que frecuentemente impone el saber formalizado donde hay quienes saben y no saben, exitosos y fracasados, noveles y experimentados. Basta tener algo para contar, algo dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, con lo común. Tradicionalmente ese fue el contenido de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente:

Cada acontecimiento en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato (Agamben, op. cit, p. 9).

La autoridad del narrador se liga con la palabra, con la posibilidad de contar algo. Bajo esta mirada, la autoridad se construye y no se obtiene directamente por la cantidad de años o acontecimientos vividos.

Retomando por fin la preocupación inicial presentada en este artículo: los maestros no pueden enseñar (o perciben que no pueden hacerlo), se cuenta a esta altura con algunos elementos que permiten confrontar con las formas y formaciones habituales. El aportar conocimientos o información a los que se supone no la tienen, desde ámbitos y fuentes “ajenas” a las experiencias, a los sujetos y a las situaciones parece ser el elemento común que unifica las propuestas más frecuentes en materia de formación docente y que explica, quizás, su escaso poder de “impacto”, llegada, transferencia, seducción o atracción hacia docentes formados, titulados y acreditados aunque inmovilizados, insatisfechos e imposibilitados.

La formación entendida como información suele resultar resbaladiza. Por el contrario, la formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más marcadora, atractiva o impactante. Para Larrosa (1998) es importante la forma en que se construye y presenta el saber humano si quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos los textos o las narraciones que sin buscar la universalidad en sus enunciados y siendo fragmentarias voluntariamente, sin pretensión de verdad, pretenden vehicular un sentido para lo que nos pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno. Ese “*saber de la experiencia*”, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación (ibidem, p. 27).

El saber de la experiencia (aquel asociado con la palabra y no con la cantidad de años vividos) forma, transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, sino que abre posibilidades. La narración misma es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones/creaciones. Es un saber que rompe con la lógica del decir o prescribir en quiénes deben convertirse quienes se están formando, lógica frecuente, implícita y potente en los ámbitos especializados.

Ya cerrando. No son soluciones lo que aquí se propone. Sino un modo de concebir la formación de los que enseñan que intenta recuperar el saber de la experiencia (el gran ausente en la formación profesional); saber que recupera la existencia y la transforma en contenido de la vida por venir¹⁸.

Notas

1. Se trata de: Alliaud, Andrea. 2004. "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles". *Tesis de Doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
2. En: Alliaud y Antelo, 2004.
3. Muchas de las reflexiones aquí expuestas fueron producidas en el marco de una investigación denominada "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes" (UBACYT F099), dirigida por Andrea Alliaud y co-dirigida por Daniel Suárez. IICE, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
4. E términos de Benjamin, 1999.
5. Términos utilizados por Benjamin.
6. En un artículo recientemente producido *La maestra modelo y el modelo de maestra*, denominé de este modo a la forma en que se instauraron los modelos en los orígenes de la escuela moderna. Cabe aclarar que en el trabajo se recupera la utilidad de los modelos desde una acepción que excluye las formas fijas o rígidas que encorsetan, empobrecen o entorpecen el proceso educativo.
7. Ver Suárez, 1997.
8. Se ha tomado prestado el término de John Dewey.
9. Se trata de una experiencia desarrollada por Olga y Leticia en una escuela pública de la provincia de Santa Fe (Argentina) por los años 30. La experiencia da cuenta de una manera particular de enseñar y vivir en la escuela donde la creación, la libertad y el contacto con el ambiente desafiaban la ritualidad y formalidad propia de la educación "tradicional". Hay varios escritos que recuperan la experiencia; entre ellos cabe mencionar: Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia 2001. *Obras Completas*. Santa Fe, ediciones AMSAFE.
10. Se trata de una experiencia llevada a cabo por el maestro Luis Iglesias, en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires, entre los años 40 y 50. La experiencia que protagonizó este docente y que él mismo relata, está registrada (entre otras obras) en: *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, ediciones pedagógicas, 1979. La mencionada publicación da cuenta del trabajo realizado sobre la expresión oral, escrita y artística de niños campesinos de distintas edades que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje.
11. En esta línea de trabajo puede consultarse: Suárez, Daniel. et al. 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. OEA/ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
12. En el sentido otorgado por Ricoeur, 2001.
13. Rancière denomina "operación deslocalizante" al procedimiento por el cual los textos se tratan como producciones iguales, más allá de la época y la autoría.
14. Ver Suárez et al., op. cit.
15. Ver Larrosa, 2003.

16. En este caso es la historia que cuenta Iván (en el cuento *Después del baile* de León Tolstoi) El relato remite a la noche en que el joven conoció al amor de su vida, quien estaba en el baile junto a su padre. Narra con precisión cómo se desencadenaron los hechos y lo que sintió. Terminada la fiesta y de modo casual, Iván vio al padre de su amada, un militar honorable, en una circunstancia donde éste comandaba el martirio de un prisionero. Tal fue su sufrimiento (el de él que como espectador formó parte del suceso) que intentó explicarlo por el propio desconocimiento sobre lo que seguramente (desde su perspectiva) el capitán sabía para hacer lo que hacía. Trató de averiguar qué podía ser aquello que él desconocía. Al no encontrar respuesta abandonó su idea de ser militar, así como de ocupar cargos públicos de cualquier tipo. Respecto a su amada la distancia comenzó a ocupar protagonismo en las escenas de un amor que paulatinamente se extinguía.
17. Considerando los dos últimos rasgos podemos decir (siguiendo a Jorge Larrosa, a través del párrafo recientemente citado) que de este tipo de relatos se desprende una pedagogía, una epistemología, una ética y tal vez incluso una política.
18. Inspirada en Kertész, 2002.

Referencias Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio (3ra edic.). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2004.
- ALLIAUD, Andrea y Antelo, Estanislao. "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar"; en: *Revista Linhas*. Universidad Do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Brasil, 2004.
- ALLIAUD, Andrea. "La maestra modelo y el modelo de maestra" (mimeo), 2005.
- BENJAMIN, Walter. 1933. "Experiencia y pobreza". En: *Discursos interrumpidos I* (1989). Madrid, Editorial Taurus.
- BENJAMIN, Walter. (2da edición). "El narrador". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Editorial Taurus, 1999.
- DEWEY, John. *Escuela y sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán, 1929.
- KERTÉSZ, Imre. (2da edic.). *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona, Herder, 2002.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes. 1998.
- LARROSA, Jorge. "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia dada en el: *Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, 2003.
- MILSTEIN, Diana. "La experiencia educativa-escolar como fuente de conocimiento". Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua: Contextos, políticas y sujetos en la formación de profesores*. Instituto Superior de Formación Docente Continua Villa Mercedes – Programa de Educación Superior. Ministerio del Progreso. San Luis, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona, Alertes, 2003.

RICOEUR, Pierre. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

SUÁREZ, Daniel. "Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio"; en: *Revista del IIICE* (del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Fac. de Filosofía y Letras UBA/ Miño y Dávila eds, 1997.

Andrea Alliaud é doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:
andrealliaud@ciudad.com.ar